

## Sprachbildung im Kindergartenalltag – Entwicklung des Instruments EULE zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns

**Dieter Isler**, Pädagogische Hochschule Thurgau  
**Claudia Hefti**, Pädagogische Hochschule Thurgau  
**Judith Schönberger**, Pädagogische Hochschule Thurgau  
**Fabio Sticca**, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

*In der EmTiK-Interventionsstudie wurden in 65 Klassen die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder sowie das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen untersucht. In diesem Beitrag wird das Instrument „Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln“ (EULE) vorgestellt. Das Konstrukt besteht aus vier Facetten: Rahmung und Steuerung, Adaption, Anregung und Sprachliche Mittel. Diese Facetten wurden anhand von Videoaufnahmen eingeschätzt, wobei ein holistisches Basisrating mit einem kriteriengeleiteten Zusatzrating kombiniert wurde. Die empirische Überprüfung ergab eine ausreichende Inter-Rater-Reliabilität, skalare Messinvarianz über die drei Messzeitpunkte hinweg und eine hohe interne Konsistenz. EULE erweist sich somit als zuverlässiges Instrument zur Einschätzung der Qualität der Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten.*

### 1. Ausgangslage

Die sprachlichen Fähigkeiten, welche die Kinder beim Eintritt in die erste Klasse mitbringen, sind ein starker Prädiktor für die Entwicklung der sprachlichen Leistungen während der gesamten obligatorischen Schulzeit (Angelone et al., 2013). Wenn Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits über die erforderlichen Sprachfähigkeiten verfügen, können sie schulische Bildungsangebote von Anfang an besser nutzen. Dabei geht es nicht nur um basale Fertigkeiten wie Grammatik und Wortschatz, sondern auch und zentral um hierarchiehöhere Diskurs- und Textfähigkeiten (Richter & Christmann, 2002): Beim Berichten von Erlebnissen, Erzählen von Geschichten, Erklären von Sachverhalten oder beim Argumentieren lernen bereits junge Kinder, komplexe Inhalte in zunehmendem Masse sprachlich zu repräsentieren. Die Vertrautheit mit diesen bildungssprachlichen Praktiken ist grundlegend für die Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen (Thévenaz-Christen, 2005) – zunächst in mündlichen Unterrichtsgesprächen, später zunehmend auch beim Lesen und Schreiben. Isler, Hefti, Kirchofer und Dinkelman konzeptualisieren die entsprechenden Sprachproduktionen als «mündliche Texte» und operationalisieren das entsprechende Konstrukt der «mündlichen Textfähigkeiten» anhand der folgenden vier Facetten: solistische Produktionsweise, Repräsentation distanter Inhalte, textuelle Organisation und genretypische Muster (Isler et al., 2018).

Kinder im Vorschulalter haben allerdings sehr ungleiche Chancen, mündliche Textfähigkeiten bereits vor dem Schuleintritt in ihren Familien zu erwerben, weil sich die familiären Lebenswelten bezüglich bildungssprachlicher Praktiken stark unterscheiden (Heller, 2012). Die frühe und durchgängige *Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten* ist deshalb ein strategisches Ziel der Bildungspolitik. Der Kindergarten, der als Schuleingangsstufe von (fast) allen Kindern besucht wird, spielt für die frühe Förderung mündlicher Textfähigkeiten eine Schlüsselrolle. Vier- bis sechsjährige Kinder erwerben diese komplexen Fähigkeiten vor allem bei der Bearbeitung realer kommunikativer Aufgaben mit kompetenten Sprachmodellen (Bruner, 1983 [2002]) und nicht bzw. nur bedingt durch explizite Vermittlung. Darum bilden Alltagsgespräche im Kindergarten einen wichtigen Kontext für den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten (Heller & Morek, 2015). Entsprechende Gelegenheiten für die Produktion mündlicher Texte werden im Kindergartenalltag allerdings von den Lehrpersonen selten geschaffen bzw. wenig genutzt (Schneider, 2020). Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss darum stärker auf die Optimierung der Erwerbsunterstützung in Alltagsgesprächen zielen, um so zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Kindergarten beizutragen.

Die Frage, wie pädagogische Fachpersonen Alltagsgespräche mit Kindern *erwerbsunterstützend* ausgestalten können, wird je nach disziplinärer Perspektive unterschiedlich beantwortet: Heller und Morek (2015) schlagen aus der Sicht der Gesprächslinguistik vier Verfahren vor:

- Schaffen von Gelegenheiten für mündliche Textproduktionen
- Explizieren von Erwartungen an erwünschte mündliche Textproduktionen
- interaktive Unterstützung im dyadischen Gesprächsvollzug und
- Modellieren der Produktion mündlicher Texte.

Kannengieser (2015) kommt aus einer logopädischen Sprachförderperspektive zu ähnlichen, teilweise deckungsgleichen Kategorien. Aus elementarpädagogischer Sicht werden spezifische Sprachförderstrategien vorgeschlagen. Dazu gehören das Führen von längeren, dialogisch-entwickelnden Gesprächen, der Einsatz von an das Kind angepassten Frageformen, das Bewusstmachen und Vernetzen neuer Wörter, der Einsatz von Modellierungstechniken (wie korrekatives Feedback, Erweiterung oder Umformung der kindlichen Äusserungen) und die Weiterleitung von Kinderbeiträgen an andere Kinder («redirect») (Vogt et al., 2015). Ähnliche Kategorien finden sich auch in der englischsprachigen Literatur (vgl. etwa Whorall & Cabell, 2016). Dabei ist die erwerbsunterstützende Ausgestaltung der Unterrichtsinteraktion eine komplexe Aufgabe (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009), die auch von persönlichen Merkmalen der Lehrpersonen (wie Berufs- oder Weiterbildungserfahrung) und Merkmalen der Klassen (wie Grösse oder Anteil Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) sowie von situativen und institutionellen Gegebenheiten beeinflusst werden dürfte.

Dass sich die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen durch *Professionalisierungsmassnahmen* optimieren lässt, konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden. Weiterbildungen zur Ausgestaltung pädagogischer Interaktionen mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren führten zu Veränderungen zahlreicher Aspekte des Lehrpersonenhandelns wie gesteigerte Gesprächsaktivität, komplexere sprachliche Äusserungen, grösserer Sprechanteil der Kinder, mehr und längere dialogische Gespräche, mehr von Kindern initiierte Gespräche, bessere Anpassung an die Kinder, weniger Unterbrechungen der Kinder, mehr Erweiterungen von Kinderbeiträgen, intensiveres und positiveres Feedback oder mehr Reflexion sprachlicher Mittel (Girolametto et al., 2003; Hamre et al., 2012; Piasta et al., 2012; Kupietz, 2013; Jungmann & Koch, 2013; Cabell et al., 2015, Vogt et al., 2015).

Mit der Interventionsstudie «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» (EmTiK)<sup>1</sup> wurde die Wirkungskette von einer Weiterbildung über das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln bis zu den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder untersucht (Isler et al., 2024). Dazu wurden zwei neue Instrumente entwickelt: Das Kinderinstrument MuTex (Isler et al., 2018) und das Lehrpersoneninstrument EULE, welches im Folgenden vorgestellt und empirisch überprüft wird.

## 2. Bestehende Instrumente zur Einschätzung des Handelns pädagogischer Fachpersonen

Um Zusammenhänge zwischen dem erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandeln und den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder zu untersuchen, sind proximale, domänenspezifische und theoretisch aufeinander abgestimmte Instrumente notwendig (Piasta et al., 2012, Egert, 2015). Mit CLASS (Pianta et al., 2005) stünde für die Einschätzung des Lehrpersonenhandelns ein etabliertes Instrument zur Verfügung, welches aber domänenübergreifend konzipiert ist und sprachliche Bildungsprozesse zu wenig spezifisch (als eine von neun Dimensionen) erfasst. Weitere bestehende Instrumente erfassen das Lehrpersonenhandeln ebenfalls zu wenig gegenstandsspezifisch (ELLCO von Smith und Dickinson, 2002, KES-R von Tietze et al., 2007) oder sind für die fallbezogene Förderdiagnostik und nicht als standardisiertes Messinstrument für Forschungszwecke konzipiert (DO-RESI von Fried und Briedigkeit, 2008). Das Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachförder-techniken im Kita- und Grundschulalltag (B-SFT, Beckerle et al., 2020) ist zwar domänenspezifisch ausgerichtet, erfasst aber, wie die Autor\*innen selbst konstatieren, «nur einen Ausschnitt des Sprachförderhandelns» (S.97) der pädagogischen Fachpersonen. Zudem war dieses Instrument zu Beginn der EmTiK-Studie noch nicht publiziert.

Aus diesen Gründen wurde für die Einschätzung des Lehrpersonenhandelns ein auf das Konstrukt der mündlichen Textfähigkeiten (Isler et al., 2018) abgestimmtes Instrument neu entwickelt. Es basiert einerseits

<sup>1</sup> Die EmTiK-Studie wurde von der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, dem Marie Meierhofer-Institut für das Kind und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 100019\_182425) gefördert.

auf den Erkenntnissen des Vorgängerprojekts «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten», einer videobasierten Ethnographie zum Alltag von acht Kindergartenklassen (s. etwa Isler et al., 2016), und andererseits auf den reichhaltigen Erfahrungen des Projektteams mit videobasierten Coachings und Weiterbildungen in verschiedenen Professionalisierungsprojekten (s. etwa Isler et al., 2015; Isler & Neugebauer, 2019).

### 3. Das Konstrukt «Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln»

Interaktion ermöglicht erst das Zustandekommen von geteiltem Verstehen (Tomasello, 1999) und bildet damit die zentrale Voraussetzung für den Erwerb kultureller Werkzeuge wie etwa der Sprache (Wygotski, 1934). Im schulischen Kontext sind Lehrpersonen für die erwerbsunterstützende Ausgestaltung von Interaktionen entscheidend (Heller & Morek, 2015). Entsprechend bezieht sich das Konstrukt «Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln» (EULE) auf das Handeln der Lehrpersonen in Alltagsinteraktionen. Es umfasst vier Facetten: Rahmung und Steuerung, Adaption, Anregung und Sprachliche Mittel. Diese vier Facetten bilden gemeinsam das auf den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten gerichtete Konstrukt EULE. Sie werden im Folgenden genauer erläutert:

#### 3.1 Rahmung und Steuerung

Gespräche sind globalstrukturierte Diskurseinheiten (Hausendorf & Quasthoff, 1996). Sie müssen im kontinuierlichen Fluss des sozialen Handelns als kommunikative Projekte angezeigt werden und erkennbar sein (Sacks, 1984). Sie brauchen einen Rahmen, der bei Bedarf durch Steuerung aufrechterhalten werden muss. Im schulischen Kontext obliegen die *Rahmung und Steuerung* von Unterrichtsgesprächen typischerweise der Lehrperson (Mehan, 1979). Die Facette wird in *EULE* mit zwei Kriterien erfasst.

*Gespräche rahmen:* Lehrpersonen wählen geeignete Orte für Gespräche aus, arrangieren die Beteiligten so, dass sich alle gut sehen und hören können und gehen im Gespräch selbst auf Augenhöhe mit den Kindern. Sie zeigen deutlich an, wann ein Gespräch beginnt, und beenden es mit deutlichen Abschlüssen und ggf. Überleitungen.

*Gespräche steuern:* Lehrpersonen machen deutlich, welche Beteiligten welche Gesprächsrollen innehaben (z.B. als primäre/r Sprecher\*in, Zuhörer\*in, Helfer\*in, Publikum). Allfällige Wechsel der Gesprächsrollen markieren sie deutlich. Wenn nötig schützen sie das Gespräch, indem sie die Rahmenbedingungen aufrechterhalten (z.B. Sitzordnung, Blickkontakt, akustische Verständlichkeit), Nebeninteraktionen mit Dritten vermeiden und Störungen effizient (idealerweise beiläufig) beenden.

#### 3.2 Adaption

Gespräche sind Erwerbskontexte, in welchen kompetente Sprecher\*innen die Kinder bei der Bearbeitung zunehmend herausfordernder kommunikativer Aufgaben unterstützen (Bruner, 1983). Der Begriff «Adaption» bezieht sich in einem aktualgenetischen Sinn auf das Handeln des Kindes im laufenden Gespräch: Es geht um die Beobachtung des kindlichen Handelns und den «Zuschnitt» des eigenen Handelns im Gesprächsvollzug (Hausendorf & Quasthoff, 1996). Responsivität gilt als eine Kernqualität pädagogischer Interaktionen (Remsperger-Kehm, 2020). Die Facette *Adaption* wird in *EULE* mit zwei Kriterien erfasst:

*An Kinderbeiträge anschliessen.* Lehrpersonen ermöglichen es Kindern, Gespräche mitzugestalten. Sie gehen auf Initiativen der Kinder für neue Gespräche oder für Wechsel von Themen und Sprachhandlungen ein. Sie geben den Kindern genügend Zeit, um ihre Beiträge vorzubereiten und zu realisieren. Sie unterbrechen die Beiträge der Kinder nicht. Sie nehmen Bezug auf die Beiträge der Kinder, indem sie inhaltlich an ausgewählte Aussagen der Kinder anschliessen, sprachliche Formulierungen übernehmen oder von den Kindern eingeführte Gestaltungsmittel (z.B. spezifische Formulierungen oder den Tonfall) weiterverwenden.

*Engagiert zuhören und verstehen.* Lehrpersonen zeigen an, dass sie an den Aussagen der Kinder interessiert sind und aufmerksam zuhören. Sie reagieren auch emotional auf das Gehörte (z.B. Lachen oder Erschrecken) und geben den Kindern Hinweise auf den eigenen Verstehensprozess (z.B. durch Stirnrunzeln). Sie greifen Verständnisprobleme der Kinder auf und versuchen, diese zu klären. Sie thematisieren eigene Verständnisprobleme und versuchen, diese gemeinsam mit den Kindern zu lösen.

#### 3.3 Anregung

Mit mündlichen Texten beziehen sich die Akteur\*innen auf Referenzräume, die sich ausserhalb des gemeinsamen Wahrnehmungsraums befinden, zum Beispiel auf zeitlich oder räumlich distantes Erleben (berichten),

auf fiktionale Welten (erzählen), auf abstraktes Wissen (erklären) oder auf abstrakte Standpunkte (argumentieren; vgl. (Isler, 2014). Dabei greifen kompetente Sprecher\*innen auf konventionalisierte Handlungsmuster (Ehlich & Rehbein, 1979) bzw. Genres (Bakhtin, 1986) zurück. Für den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten sind die Kinder auf Anregung durch Sprachmodelle angewiesen (Bruner, 1983). Die Facette *Anregung* wird in EULE mit zwei Kriterien erfasst:

*Mündliche Texte anregen.* Wenn Kinder von sich aus die Initiative zur Realisierung mündlicher Texte ergreifen, erkennen die Lehrpersonen diese Gelegenheiten. Sie greifen sie auf und zeigen den Kindern Wertschätzung für ihre Initiative. Sie regen die Kinder auch aktiv an, eigene Berichte, Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen zu realisieren (z.B. durch Fragen oder Ermutigungen). Sie realisieren eigene mündliche Texte, die den Kindern als Modelle dienen können.

*Kinder beim Weiterspinnen ihrer mündlichen Texte unterstützen.* Lehrpersonen regen die sprechenden Kinder durch Fragen und gezielte Impulse an, ihre Berichte, Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen weiterzuführen. Dazu können sie ein Thema erweitern, vertiefen oder den Wechsel zu einem anderen mündlichen Textmuster anregen (z.B. mit einer Warum-Frage). Sie können die Kinder schliesslich unterstützen, indem sie sich mit eigenen Aussagen ins Gespräch einbringen (z.B. mit eigenen Erlebnissen, Ideen oder Meinungen).

### 3.4 Sprachliche Mittel

Die Produktion mündlicher Texte ist als komplexe multimodale Sinn-Konstruktion zu verstehen (Kress, 2010). Voraussetzung für das Gelingen sprachbasierter Sinn-Konstruktion ist ein geteiltes Wissen über die Form-, Inhalts- und Funktionsaspekte sprachlicher Mittel (Feilke, 2014). Kinder erwerben dieses Wissen im Rahmen sinnstiftender Kommunikation. Dabei können sie von kompetenten Sprecher\*innen durch multimodale Redundanz, sprachliche Entlastung, Zutrauen in ihre kommunikative Handlungsfähigkeit und Engagement für den Verstehensprozess unterstützt werden (Heller, 2012). Die Facette *Sprachliche Mittel* wird in EULE mit zwei Kriterien erfasst:

*Das Verstehen sprachlicher Äusserungen unterstützen.* Lehrpersonen unterstützen ihre sprachlichen Äusserungen im Vollzug mit nonverbalen Ausdrucksmitteln (Mimik, Gestik, stimmliche Modulation, Körperpositionen und Bewegungen im Raum). Sie setzen Visualisierungen (Symbole, Bilder) und Gegenstände ein, die den Kindern das Verstehen der mündlichen Texte erleichtern. Den Kindern vermutlich nicht vertraute sprachliche Mittel führen sie explizit ein. Sie versuchen, das Verstehen der Kinder zu sichern. Mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sprechen sie in derselben Varietät wie mit den anderen Kindern.

*Sprachliche Formulierungen bei Bedarf modellieren.* Wenn Kinder mit nonverbalen Mitteln kommunizieren, formulieren Lehrpersonen das (im angenommenen Fall) mimisch oder gestisch Ausgedrückte sprachlich nach. Wenn sie merken, dass Kinder nach passenden Formulierungen suchen, bieten sie ihnen Formulierungen an, welche die Kinder annehmen oder zurückweisen können.

## 4. Das Messinstrument EULE

### 4.1 Methodische Anforderungen und ihre Berücksichtigung

Um das erwerbsunterstützende Handeln von Lehrpersonen in Alltagssituationen verlässlich einzuschätzen, muss das Instrument EULE verschiedene methodische Anforderungen erfüllen. Im Folgenden werden diese Anforderungen und die darauf bezogenen Massnahmen erläutert.

*Rating von grossen Datenmengen.* Um verschiedene Settings des Kindergartenalltags zu erfassen, werden mit EULE die ersten 90 Minuten eines Kindergartenvormittags gefilmt und eingeschätzt. In diesem Zeitraum können sowohl geführte Klassenaktivitäten (z.B. Kreisgespräche) als auch offenere Einzel- und Gruppensituationen erwartet werden. Bei der Einschätzung kommt ein hoch-inferentes<sup>2</sup> Verfahren zum Einsatz (Pauli, 2014). Um den Informationsumfang des komplexen kommunikativen Geschehens zu reduzieren und die Validität der Einschätzung zu stärken, werden in Anlehnung an CLASS (Pianta et al., 2005) sechs Zyklen von jeweils 15 Minuten Dauer eingeschätzt.

<sup>2</sup> In der Unterrichtsforschung wird unterschieden zwischen niedrig-inferenten Verfahren, die auf der Kodierung von direkt beobachtbaren oberflächlichen Ereignissen beruhen, und hoch-inferenten Rating-Verfahren zur Einschätzung komplexer, tiefer liegender Unterrichtsmerkmale, die stärker auf Eindrücken und Schlussfolgerungen der Rater:innen beruhen (Lotz, Gabriel & Lipovsky, 2013).

*Einschätzung von situationsübergreifenden Qualitätsaspekten.* Da auf eine Steuerung der Erhebungssituation verzichtet wird, lassen sich keine situationsspezifischen Handlungen von Lehrpersonen elizitieren, deren Vorkommen beim Rating überprüft werden könnte. Stattdessen müssen möglichst situationsunabhängige Qualitätsaspekte des Erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns eingeschätzt werden. Die Facetten und Kriterien von *EULE* sind auf Situationsunabhängigkeit ausgerichtet.

*Komplexität und Fluidität des Geschehens.* Beim Beobachten komplexer Alltagskommunikation stellt sich zwangsläufig die Frage, *was* bei der Einschätzung *wie* beurteilt werden soll: Möglichst das ganze Geschehen, oder nur einzelne einschlägige Episoden? Anhand von umfassenderen Qualitätsbereichen oder präziseren Qualitätskriterien? Mit dem Instrument *EULE* wird das Lehrpersonenhandeln in zwei Durchgängen eingeschätzt. Dabei wird jeweils ein ganzheitliches Basisrating mit einem kriterienbasierten Zusatzrating kombiniert.

#### 4.2 Datenerhebung

Bei der Datenerhebung wird die Lehrperson mit einer mobilen Handkamera gefilmt. Sie trägt ein mit der Kamera verbundenes Funkmikrofon, um die Verständlichkeit ihrer Äußerungen zu gewährleisten. Die Videoaufnahme beginnt mit dem Eintreffen des ersten Kindes (typischerweise in der Garderobe) und endet 90 Minuten später. Die Kamera folgt der Lehrperson und filmt sie durchgängig.<sup>3</sup> Dabei stehen die Interaktionen im Fokus, d.h. die Kamera wird so geführt, dass möglichst alle interagierenden Akteur\*innen im Bild sichtbar sind.

#### 4.3 Ratingprozess

Die gesamten 90 Minuten des gefilmten Unterrichtsgeschehens werden geratet. Das Videomaterial wird dabei in sechs Zyklen à 15 Minuten unterteilt. Der Ratingprozess umfasst für jeden Zyklus die folgenden Schritte:

Zuerst werden 15 Minuten am Stück visioniert. Begleitend dazu wird das Geschehen mit Fokus auf das sprachliche Handeln stichwortartig beschrieben, wobei das Auftreten längerer Gespräche markiert wird.

Im Folgenden werden die 15 Minuten noch einmal mit 10-facher Geschwindigkeit abgespielt, um sich das ganze Geschehen vor dem Rating noch einmal zu vergegenwärtigen. Danach wird das Basisrating durchgeführt. Dabei geht es um die Globalbeurteilung der vier Facetten *Rahmung und Steuerung*, *Adaption*, *Anregung* und *Sprachliche Mittel*. Handlungsweisend beim Basisrating – und später auch beim Zusatzrating – ist die Frage, ob das Handeln einer Lehrperson der Raterin / dem Rater negativ, positiv oder gar nicht auffällt. Die gemeinsame Grundfrage im Hintergrund lautet damit: «Fällt mir das Handeln der Lehrperson bezüglich dieser Facette / dieses Kriteriums nicht auf oder empfinde ich es als unterstützend bzw. erschwerend für das Gelingen von Gesprächen?» Eingeschätzt wird auf einer fünfstufigen Skala in den Abstufungen «klar negativ», «eher negativ», «neutral», «eher positiv» und «klar positiv». Neutral bewertet wird, wenn das Handeln weder positiv noch negativ auffällt, wenn die Einschätzung des Handelns der Lehrperson innerhalb eines Zyklus zwischen negativ und positiv variiert oder wenn eine Facette in diesem Zyklus nicht beobachtbar war, weil es für ein entsprechendes Handeln der Lehrperson keine Gelegenheit gab.<sup>4</sup> Der Fokus der Einschätzung soll dem situativen Handeln der Lehrperson bzw. auf dem Vollzug der Interaktion liegen, nicht auf der Unterrichtsplanung (z.B. reicht es nicht, dass eine Bilderbucherzählung überhaupt stattfindet; sie muss auch erwerbsunterstützend realisiert werden). Beurteilt wird das sichtbare Handeln der Lehrperson in der Interaktion im Hinblick auf die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten in der jeweils aktuellen Situation.

Nach dem Basisrating werden die bei der Visionierung erstellten Notizen bearbeitet, indem die mündlichen Texte und weitere Auffälligkeiten hervorgehoben werden. Weitere auffällige Befunde werden den vier Facetten zugeordnet und positive sowie negative Auffälligkeiten entsprechend markiert.

Anschließend wird das Zusatzrating durchgeführt. Anders als beim Basisrating gilt es jetzt, jede Facette anhand von zwei Kriterien einzuschätzen, die ihrerseits durch zwei bis drei Merkmale, konkretisiert sind. Dabei muss sich das Urteil immer auf die Formulierung des Kriteriums und nicht auf einzelne Merkmale beziehen. Hier erfolgt die Einschätzung auf einer dreistufigen Skala anhand der Abstufungen «negativ», «neutral» und «positiv». Negativ bedeutet, dass die Lehrperson das Kriterium nicht zeigt, obwohl Gelegenheiten bestehen würden oder wenn sie im Widerspruch zu diesem Kriterium handelt. Eine neutrale Bewertung erfolgt, wenn die

<sup>3</sup> Wenn Personen im Bild erscheinen, die nicht gefilmt werden dürfen, wird die Kamera auf den Boden gerichtet, aber nicht ausgeschaltet, so dass der Ton weiter aufgezeichnet wird.

<sup>4</sup> Die Einschätzung «neutral» ist in den ersten beiden Fällen inhaltlich begründet, im dritten Fall dagegen methodisch. Ziel ist es in allen drei Fällen, dass die Einschätzung weder positiv noch negativ ins Gewicht fällt.

Lehrperson bei vorhandenen Gelegenheiten dieses Kriterium teilweise und ohne besondere Ausprägung zeigt oder wenn es keine erkennbaren Gelegenheiten gibt, dieses Kriterium zu zeigen. Ein positives Urteil kommt dann zustande, wenn die Lehrperson das Kriterium ausgeprägt zeigt. Dies entweder bei vielen Gelegenheiten und/oder bei einzelnen Gelegenheiten in besonderer Qualität. Bei diesem Schritt wird für jede Facette jedes Kriterium einzeln eingeschätzt.

Die Schritte 1 bis 4 werden für die weiteren Zyklen 2 bis 6 wiederholt. Nach Abschluss des letzten Ratings werden die Werte der Basis- und Zusatzratings aller Zyklen auf ein Datenblatt übertragen und kontrolliert.

#### 4.4 Bildung des EULE-Gesamtwerts

Für die erste Facette Rahmung und Steuerung werden zunächst für jeden Zyklus die Werte des Basis- und Zusatzratings addiert. Aus den Summen der sechs Zyklen wird der Facettenmittelwert gebildet. Die Facettenmittelwerte der anderen drei Facetten werden nach demselben Vorgehen ermittelt. Der Mittelwert der vier Facettenmittelwerte ergibt den EULE-Gesamtwert. Die Wertebereiche für die Facettenmittelwerte und den EULE-Gesamtwert reichen von minimal 6 bis maximal 13, der theoretische Skalenmittelwert liegt bei 9.5.

#### 4.5 Schulung und Qualitätssicherung

Das Instrument *EULE* ist in seiner Anwendung anforderungsreich. Es bedarf eingehender Schulung, um ein möglichst einheitliches Verständnis des zugrundeliegenden erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns zu erlangen. So fand vor Beginn der Auswertungen der Daten von T0, T1 und T2 jeweils eine umfassende, mehrteilige Rater\*innenschulung statt. Nach dem Studium des Ratingmanuals wurden sowohl gemeinsam als auch individuell mehrere Fälle aus dem Vorläuferprojekt EmTiK-Pilot geratet. Einschätzungen mit grossen Abweichungen wurden eingehend diskutiert, um ein gemeinsames Verständnis zu erlangen. Im Manual wurden laufend Beispiele für positive und negative Einschätzungen ergänzt.

Die Zuweisung der einzelnen Fälle bzw. Pakete (s. unten) zu den Rater\*innen fand nach klaren Kriterien statt: Prioritär und in jedem Fall musste das Blindheitsgebot eingehalten werden. Deshalb wurden die Videodaten nach Möglichkeit nicht von Mitarbeiter\*innen geratet, die bei der betreffenden Lehrperson gefilmt oder bereits ein Rating durchgeführt hatten.

Zur laufenden Qualitätssicherung beim Rating der EmTiK-Daten wurden alle Fälle nach jeder Erhebung per Zufallsgenerator zu drei Paketen zugewiesen, wobei das erste Paket nur wenige und die weiteren Pakete zunehmend mehr Fälle enthielten. Nach dem Rating der ersten und zweiten Pakete wurden im Ratingteam die Interrater-Korrelationen der doppelt gerateten Fälle berechnet und grosse Abweichungen am Datenmaterial besprochen.

## 5. Methode

### 5.1 Das Praxisfeld Kindergarten

Der Deutschschweizer Kindergarten war früher eine sozialpädagogische Einrichtung. Heute ist er vollständig in das Schulsystem integriert. Der Besuch ist in den meisten Kantonen obligatorisch und kostenlos. Das Curriculum wird durch den Lehrplan 21 definiert. Die Lehrpersonen absolvieren ein Bachelorstudium an einer pädagogischen Hochschule, sind den Primarlehrpersonen weitgehend gleichgestellt und in geleitete Schulteams integriert. Kindergartenklassen sind jahrgangsgemischt (sie bestehen aus vier- und fünfjährigen, vereinzelt auch sechsjährigen Kindern) und der Unterricht ist nicht fächer-, sondern themenspezifisch und «entwicklungsorientiert» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 89) strukturiert.

### 5.2 Studiendesign

Im Verlauf der Interventionsstudie EmTiK wurden drei Erhebungen durchgeführt: T0 im Herbst des ersten Kindergartenjahres (November–Dezember 2019), T1 im Januar des zweiten Kindergartenjahres (Januar 2021; 13 Monate später) und T2 am Ende des zweiten Kindergartenjahres (Juni–Juli 2021; weitere fünf Monate später). Zu jedem Erhebungszeitpunkt wurden die mündlichen Textfähigkeiten und exekutiven Funktionen der Kinder getestet und die Lehrpersonen im Unterrichtsalltag gefilmt.

### 5.3 Stichprobe

Insgesamt  $N = 65$  Lehrpersonen haben an der ersten Erhebung der EmTiK Studie teilgenommen. Davon waren  $n = 60$  (92.3%) auch an der zweiten und  $n = 57$  (87.7%) auch noch an der dritten Erhebung beteiligt. Der

Interventionsgruppe wurden 53.8% der Lehrpersonen zufällig zugeordnet. Der Anteil an weiblichen Lehrpersonen war 100%. Die Lehrpersonen waren im Schnitt 42.5 Jahre alt ( $SD = 11.3$ ). Alle Lehrpersonen haben Deutsch als Familiensprache angegeben. Ihre Ausbildung haben 36.9% der Lehrpersonen an einer pädagogischen Hochschule absolviert, 58.5% haben das Kindergartenseminar besucht und 4.6% eine andere Form der Ausbildung abgeschlossen. Gesamthaft 40.0% der Lehrpersonen hatten in den letzten fünf Jahren vor dem Beginn der EmTiK Studie mindestens eine Weiterbildung im Bereich Sprache besucht. Die Lehrpersonen hatten durchschnittlich 14.7 Jahre ( $SD = 10.3$ ) Berufserfahrung im Kindergarten. 64.6% der Lehrpersonen waren im Kanton Zürich tätig, 35.4% im Kanton Thurgau.

Die Klassen bestanden im Durchschnitt aus 19.7 ( $SD = 3.2$ ) Kindern. Davon besuchten 9.5 ( $SD = 2.1$ ) Kinder das erste und 10.2 ( $SD = 3.0$ ) Kinder das zweite oder dritte Kindergartenjahr. Pro Klasse erhielten im Durchschnitt 6.6 Kinder ( $SD = 4.4$ ) bzw. 34.5% aller Kinder eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache.

In vielen Klassen waren neben der Klassenlehrperson weitere Personen regelmässig integrativ tätig. In 67.7% der Klassen waren Unterrichtsassistenzen präsent, in 4.0% weitere Klassenlehrpersonen, in 70.8% DaZ-Lehrpersonen, in 73.8% schulische Heilpädagog\*innen und in 29.2% weitere Fachpersonen.

#### 5.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand in Alltagssituationen statt, indem die ersten 90 Minuten eines Kindergartenvormittags mit einer mobilen Handkamera gefilmt wurden. Die Kamera verfolgte dabei die Lehrperson und richtete den Fokus auf sie und die mit ihr interagierenden Kinder. Zusätzlich wurden bei den Lehrpersonen zu Beginn der Studie mittels eines Online-Fragebogens verschiedene Auskünfte eingeholt. Sie betrafen das Alter, das Geschlecht, die Familiensprache, die Berufserfahrung in Jahren, den Ausbildungstyp (pädagogische Hochschule, Kindergartenseminar, andere Ausbildung), den Besuch einer oder mehrerer Weiterbildungen im Bereich Sprache in den letzten fünf Jahren (0 = nein; 1 = ja), die Anzahl der Kinder in der Klasse (aufgeteilt nach Kindern im ersten bzw. im zweiten oder dritten Kindergartenjahr), die Anzahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf sowie die regelmässige Anwesenheit weiterer Fachpersonen in der Klasse.

#### 5.5 Auswertungsmethoden

Alle Auswertungen wurden mit der Software *R* durchgeführt (R Core Team, 2020). In einem ersten Schritt wurde bei 20% der Fälle, die zufällig bestimmt wurden, die *Inter-Rater Reliabilität* mittels Intraklassenkorrelationen (ICC) berechnet, wozu das Paket *ICC* verwendet wurde (Wolak et al., 2012). Die ICC wurde für jeden Zeitpunkt, jede Facette des *EULE*-Konstrukts sowie für den Mittelwert über die vier Facetten berechnet.

In einem zweiten Schritt wurden die *Konstruktvalidität* sowie die *Messinvarianz über die Zeit* untersucht. Hierzu wurden mittels des Lavaan-Pakets in «R» (Rosseel, 2012) eine Reihe von progressiv restriktiveren Strukturgleichungsmodellen miteinander verglichen (Schoot et al. 2012). Für jeden Messzeitpunkt wurde die reflektive latente Variable *EULE* modelliert, wobei die vier Facetten als manifeste Indikatoren modelliert wurden. Die Identifikation der latenten Variablen erfolgte über eine Effektkodierung (Little, 2013). Die Modellpassung wurde anhand des Comparative Fit Index (CFI; akzeptabel, wenn  $> .95$ ), dem Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; akzeptabel, wenn  $< .07$ ) und dem Standardised Root Mean Square Residual (SRMR; akzeptabel, wenn  $< .08$ ) evaluiert (Hooper et al., 2008). Der Vergleich der Modelle wurde über einen Vergleich der CFI-Werte erzielt (Cheung & Rensvold, 2002). Zunächst wurde ein *konfigurales Modell* konstruiert, in welchem die drei gleich konfigurierten Messmodelle von *EULE* inkludiert wurden. Es wurden lediglich die Korrelationen zwischen den jeweils gleichen Indikatoren über die Zeit zugelassen (Boakye et al., 2020). Danach wurde ein *metrisches Modell* konstruiert, in welchem die Ladungen der jeweils gleichen Items über die Zeit gleichgesetzt werden. Schliesslich wurde ein *skalares Modell* konstruiert, in welchem zusätzlich die Item Intercepts gleichgesetzt werden.

Unter Annahme einer gegebenen skalaren Messinvarianz (s. unten, Ergebnisse) bestand der dritte Schritt darin, die Ausprägungen von *EULE* längsschnittlich durch verschiedene *Prädiktoren* vorherzusagen. Hierzu wurde zunächst ein Lag-2 autoregressives Modell konstruiert (Lüdtke & Robitzsch, 2022). Anschliessend wurden verschiedene Prädiktoren im Hinblick auf ihre Vorhersagekraft überprüft: die Berufserfahrung in Jahren, der Besuch einer Weiterbildung im Bereich Sprache (0=nein, 1=ja), die Anzahl der Kinder in der Klasse, der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (in %) sowie die regelmässige Anwesenheit einer zweiten Fachperson in der Klasse (0=nein, 1=ja).

### 5.6 Selektivität des Ausfalls

Um einen systematischen Ausfall der Lehrpersonen aus der Stichprobe auszuschliessen, wurde mittels T-Tests untersucht, ob sich die Lehrpersonen, die an allen Erhebungen teilgenommen haben, von den Lehrpersonen mit unvollständiger Teilnahme bezüglich *EULE*-Wert (zu T0), Alter oder Berufserfahrung unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Ausprägung von *EULE* zu T0 ( $t = 0.3, df = 8.14, p = .77$ ), des Alters ( $t = 0.71, df = 8.87, p = .50$ ) und der Berufserfahrung gibt ( $t = 0.57, df = 10.11, p = .58$ ). Die fehlenden Werte wurden folglich mittels Full Information Maximum Likelihood (FIML) berücksichtigt (Enders & Bandalos, 2001).

## 6. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Statistiken der vier Facetten und ihre bivariaten Korrelationen berichtet. Darauf folgen verschiedene Prüfungen des Instruments *EULE* betreffend Rater\*innen-Übereinstimmung, längsschnittlicher Messinvarianz und Faktorenanalyse des latenten Konstrukts. Schliesslich wird mittels Regressionsanalysen die Vorhersagekraft verschiedener Kovariaten untersucht.

### 6.1 Deskriptive Statistiken

Die deskriptiven Statistiken der vier Facetten (manifeste Variablen) sind in Tabelle 1 für alle Messzeitpunkte dargestellt:

**Tabelle 1**

*Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen der vier Facetten (manifeste Variablen)*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
01: RS T0	65	8.13	2.24	-										
02: AD T0	65	8.82	1.86	.69***	-									
03: AN T0	65	8.22	1.98	.61***	.83***	-								
04: SM T0	65	7.43	1.40	.48***	.50***	.34**	-							
05: RS T1	60	8.63	1.77	.51***	.61***	.55***	.33**	-						
06: AD T1	60	9.09	2.02	.32*	.51***	.41**	.33**	.71***	-					
07: AN T1	60	8.06	2.06	.21***	.36**	.36**	.18	.56***	.75***	-				
08: SM T1	60	7.61	1.26	.36**	.48***	.35**	.48***	.51***	.65***	.60***	-			
09: RS T2	57	8.06	1.85	.38**	.35**	.19	.24*	.44***	.43***	.18	.40**	-		
10: AD T2	57	8.57	2.03	.25*	.50***	.31*	.26*	.52***	.64***	.50***	.61***	.76***	-	
11: AN T2	57	8.08	2.06	.17	.46***	.39**	.12	.54***	.63***	.56***	.54***	.63***	.83***	-
12: SM T2	57	7.56	1.26	.07	.17	-.03	.37**	.23*	.24*	.16	.32*	.64***	.64***	.44***

Anmerkung. RS = Rahmung und Steuerung; AD = Adaption; AN = Anregung; SM = Sprachliche Mittel.  
 \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Es zeigen sich zu jedem Messzeitpunkt mittlere bis starke Korrelationen zwischen den vier Facetten. Die Facette *Sprachliche Mittel* korreliert tendenziell schwächer mit den anderen Facetten. Über die Zeit bleiben mittlere Zusammenhänge bestehen, wobei die Korrelationen bei grösserem zeitlichem Abstand (T0 zu T2) erwartungsgemäss schwächer ausfallen als bei geringerem (T0 zu T1 bzw. T1 zu T2).

### 6.2 Inter-Rater-Reliabilität

Die Ergebnisse der Inter-Rater-Reliabilität sind in Tabelle 2 in Form von ICCs für alle Facetten sowie für die gemittelte *EULE*-Variable dargestellt:

**Tabelle 2**

*Intraklassenkorrelationen für alle Facetten und Messzeitpunkte*

	T0	T1	T2
Rahmung und Steuerung	.68	.70	.78
Adaption	.51	.75	.68
Anregung	.61	.70	.73
Sprachliche Mittel	.60	.49	.31
Erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns (manifest)	.66	.77	.70

*Anmerkung.* T0 = Erster Messzeitpunkt, T1 = Zweiter Messzeitpunkt, T2 = Dritter Messzeitpunkt.

Bezüglich der ICCs auf Ebene der Facetten zeigen die Ergebnisse, dass die ICC von *Rahmung und Steuerung* über alle Messzeitpunkte gut ausfiel. Bei *Adaption* war die ICC zu T0 tief. Die Werte für *Anregung* waren zu T1 ebenfalls tief. Die ICC von *Sprachliche Mittel* fiel zu allen Messzeitpunkten mässig bis schlecht aus, sodass hier die grössten Schwierigkeiten bei der Inter-Rater-Reliabilität gegeben waren. Die ICC des manifesten Mittelwerts der vier Facetten (EULE) fiel hingegen über die drei Messzeitpunkte ausreichend bis gut aus. Zentral für die weiteren Berechnungen ist hierbei, dass die ICC des manifesten Mittelwerts von EULE für ein hochinferentes Instrument ausreichend erscheint. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde eine latente Modellierung der *EULE*-Variable umgesetzt, sodass allfällige Messfehler aufgefangen werden konnten.

**6.3 Messinvarianz**

Die Ergebnisse der Prüfung der Messinvarianz sind in Tabelle 3 dargestellt:

**Tabelle 3**

*Modellpassungsindices (n=65)*

Modell	$\chi^2$	df	CFI	$\Delta$ CFI	RMSEA (90% CI)	SRMR
Konfigural	69.36	40	.94		.11(.06-.15)	.09
Metrisch	67.93	46	.95	.01	.09(.03-.13)	.10
Skalar	77.78	52	.95	.00	.09(.04-.13)	.10

*Anmerkung.*  $\chi^2$  = Chi-Quadrat; df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; CI = Konfidenzintervall.

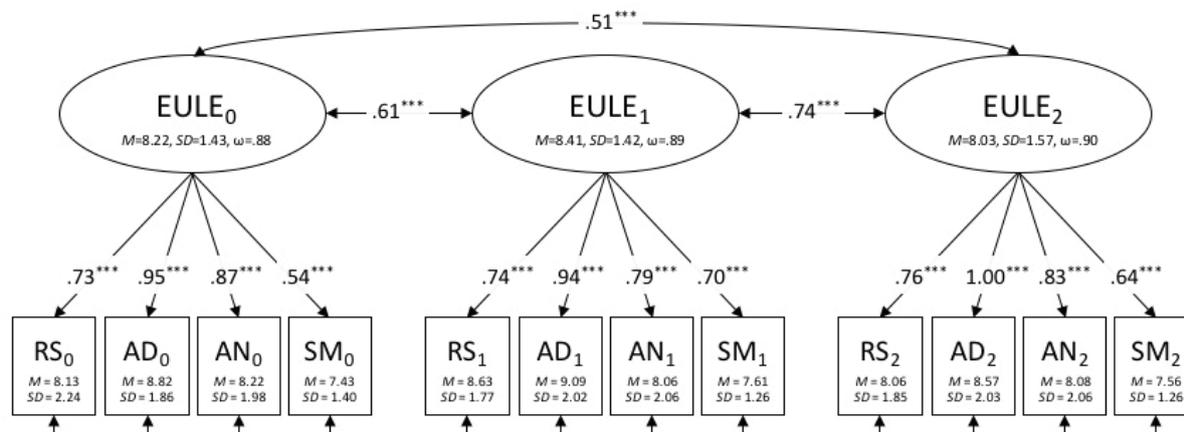
Die Befunde weisen darauf hin, dass das konfigurale Modell eine ausreichende bis gute Passung auf die Daten hatte. Das metrische Messmodell passte besser auf die Daten als das konfigurale Modell. Das skalare Modell wies eine nahezu identische Modellpassung wie das metrische Modell auf, sodass auf eine *skalare Messinvarianz* geschlossen werden darf. Alle Modelle hatten leicht erhöhte Werte von RMSEA und SRMR. Eine Prüfung der Modellparameter liess darauf schliessen, dass keine theoretisch plausiblen Modifikationen an dem Modell möglich sind, sodass diese geringe Abweichung bestehen blieb. Somit sind die Voraussetzungen für die Interpretation von Veränderungen in der latenten Variable des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns gegeben (Schoot et al., 2012).

**6.4 Deskriptive Statistiken auf latenter Ebene**

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit skalarer Messinvarianz sowie einige deskriptive Statistiken.

**Abbildung 1**

*Konfirmatorische Faktorenanalyse und deskriptive Statistiken für das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln (N=65)*



Anmerkung.  $\omega$  = McDonalds Omega.

Die Ladungen der vier Indikatoren zeigten zu allen drei Zeitpunkten dasselbe Muster: Sie waren für Adaption am höchsten und nahmen dann über Anregung und Rahmung und Steuerung bis zu Sprachliche Mittel ab. Der latente Mittelwert von *EULE* lag zu T0 bei 8.22 ( $SD = 1.43$ ) und nahm von T0 zu T1 auf 8.41 ( $SD = 1.42$ ) zu, um dann von T1 zu T2 wieder auf 8.03 ( $SD = 1.57$ ) abzunehmen. Die interne Konsistenz fiel mit einem Wertebereich von McDonald's Omega von .88. bis .90 sehr hoch aus. Insgesamt konnte die theoretisch erwartete Struktur als bestätigt angesehen werden. Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass die Facetten Adaption, Anregung und – etwas weniger ausgeprägt – Rahmung und Steuerung theoretisch kohärenter sind als die Facette Sprachliche Mittel.

### 6.5 Prädiktive Modelle

Neben der methodischen Überprüfung des Konstrukts und des Messinstruments *EULE* wurden auch erste inhaltliche Fragen untersucht. Geprüft wurde die Vorhersagekraft verschiedener Lehrpersonen- und Klassenmerkmale für die drei Messungen des latent modellierten Konstrukts *EULE*. Die standardisierten Regressionsparameter der Prädiktoren auf die drei Messungen von *EULE* sind in Tabelle 4 dargestellt:

**Tabelle 4**

*Standardisierte Regressionsparameter des autoregressiven Modells mit Kovariaten*

	EULE T0	EULE T1	EULE T2
Alter der Lehrperson	-.28	.03	.07
Berufserfahrung der Lehrperson	.51*	.05	-.13
Weiterbildung Sprachförderung	-.25*	-.11	-.14
Anzahl der Kinder in der Klasse	.01	-.06	-.02
% Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	-.08	-.06	-.04
Anwesenheit einer zweiten Fachperson	-.04	-.05	-.06

Anmerkung. *EULE* = Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln (latent modelliert).

\*  $p < .05$

Bezüglich der Effekte auf *EULE* zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich, dass Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung signifikant höhere Werte erzielen, während Lehrpersonen, die in den letzten fünf Jahren eine oder mehrere Weiterbildungen im Bereich Sprachförderung besucht haben, signifikant tiefere Werte aufweisen. Für das Alter der Lehrpersonen und die Klassenmerkmale finden sich keine signifikanten Effekte auf *EULE* zu T0. Bezüglich der Effekte der Kovariaten auf die Veränderung von *EULE* zwischen T0 und T1 sowie zwischen T1 und T2, kann festgehalten werden, dass keine der berücksichtigten Kovariaten einen signifikanten Effekt aufweist. Das bedeutet, dass keine dieser Kovariaten die Veränderung von *EULE* über den Einfluss zu T0 hinausgehend zusätzlich beeinflusst.

## 7. Diskussion

In diesem Beitrag wurde das Einschätzungsinstrument EULE, welches im Rahmen der Interventionsstudie EmTiK entwickelt wurde, vorgestellt und empirisch überprüft. Wie die Ergebnisse zeigen, lässt sich die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten durch Lehrpersonen mit dem Instrument *EULE* längsschnittlich zuverlässig einschätzen. Die Interrater-Reliabilität ist auf der Ebene des *EULE*-Gesamtwerts ausreichend bis gut, was für ein hochinferentes Verfahren, welches in nicht-standardisierten Alltagssituationen anwendbar ist, als Erfolg gewertet werden darf. Die interne Konsistenz des Konstrukts *EULE* ist sehr hoch, Messinvarianz ist auf dem anforderungsreichsten skalaren Niveau gegeben. Damit liegt ein Instrument vor, welches verschiedene Anforderungen erstmals erfüllt:

- Es fokussiert mündliche Textfähigkeiten als komplexe, für die Nutzung schulischer Bildungsangebote hochgradig relevante Ressource.
- Es erlaubt eine weitgehend situationsunabhängige Einschätzung des Lehrpersonenhandelns im schulischen Alltag.
- Es ermöglicht die längsschnittliche Untersuchung der Wirkung von Professionalisierungsmassnahmen auf das Handeln von Lehrpersonen.

Die Ergebnisse geben auch Hinweise für die Überprüfung und Optimierung des Konstrukts und des Instruments. Aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird deutlich, dass die Facette Sprachliche Mittel konzeptionell weniger gut integriert ist: Während die Facetten Rahmung und Steuerung, Adaption und Anpassung das Handeln der Lehrpersonen in der Interaktion erfassen, werden bei der Facette Sprachliche Mittel die verbalen Anteile der Kommunikation isoliert – dies allerdings nicht konsequent, weil auch das multimodale Kommunizieren als Ausdrucksmittel mitberücksichtigt wird. Hier zeigt sich Optimierungsbedarf bezüglich der theoretischen Kohärenz sowohl innerhalb des Gesamtkonstrukts als auch innerhalb der Facette Sprachliche Mittel. Die theoretische Heterogenität dieser Facette dürfte auch dazu beigetragen haben, dass ihre Inter-Rater-Reliabilität hinter den Werten der anderen Facetten zurückblieb.

Von den Kovariaten, die in der EmTiK-Studie erhoben wurden, haben sich zwei Merkmale der Lehrpersonen als bedeutsam erwiesen: Mehr Berufserfahrung wirkt sich positiv auf die Qualität der Erwerbsunterstützung aus, der Besuch einer oder mehrerer Weiterbildungen zu Sprache in den letzten fünf Jahren dagegen negativ. Der erste Befund entspricht den theoretischen Annahmen: Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung dürfte es leichter fallen, im komplexen Unterrichtsgeschehen (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) gelassen, aufmerksam und «zugeschnitten» mit Kindern zu kommunizieren. Der zweite Befund ist unerwartet und muss mit Vorsicht interpretiert werden, da die Variable zur Weiterbildung sehr unspezifisch und lediglich binär (ja/nein) erhoben wurde. Eine Erklärung könnte sein, dass Weiterbildungen zu Sprache vorwiegend hierarchieniedrige Sprachfähigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung und Artikulation; vgl. etwa Richter & Christmann, 2002) behandeln und damit den Blick der Lehrpersonen auf korrektes Deutsch sowie auf die individuellen Lernstände und -ziele lenken. Die Frage, inwiefern Lehrpersonen ihr Handeln an ihren didaktischen Zielen und Prinzipien und/oder an der sich situativ entfaltenden Interaktion ausrichten, und welche Konsequenzen sich daraus für den Bildungsprozess ergeben, scheint uns jedenfalls interessant und weiterführend zu sein.

Bemerkenswert ist auch, dass sich die erhobenen Klassenmerkmale – Klassengrösse, Anteil Kinder mit DaZ-Förderung, Anwesenheit einer zweiten Fachperson – nicht auf die Qualität der Erwerbsunterstützung auszuwirken scheinen. Dieser Befund weist darauf hin, dass Lehrpersonen Kinder auch unter erschwerten Bedingungen zugeschnitten beim Erwerb mündlicher Textfähigkeiten unterstützen können – und umgekehrt: Günstigere Bedingungen auf Klassenebene müssen nicht systematisch zu einer besseren Erwerbsunterstützung führen.

Was lässt sich aufgrund dieser Ergebnisse über die Qualität der Erwerbsunterstützung von Deutschschweizer Kindergarten-Lehrpersonen aussagen? Da eine Normierungsstichprobe fehlt, ist eine belastbare Einschätzung nicht möglich. Hinweise geben aber die deskriptiven Ergebnisse für das latent modellierte Konstrukt: Bei einem Wertebereich des *EULE*-Gesamtwerts von minimal 6 bis maximal 13 bewegt sich der Mittelwert aller Lehrpersonen zwischen 8.41 (T1) und 8.03 (T2) und damit deutlich unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts von 9.5. Die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen wurde von den Rater\*innen also eher negativ als positiv eingeschätzt. Zudem fallen die Standardabweichungen mit Werten zwischen 1.42 (T1) und 1.57 (T2) eher gross aus. Es ist davon auszugehen, dass für die Erwerbsunterstützung vieler Kindergarten-Lehrpersonen ein grosses Entwicklungspotenzial besteht. Dass sich die Erwerbsunterstützung durch Weiterbildung wirksam verbessern lässt, konnte in der EmTiK-Studie nachgewiesen werden (Hefti et al., 2023). Eine Sensibilisierung

der Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten in Alltagsgesprächen scheint damit ein vielversprechender Ansatz zur Stärkung der Bildungschancen aller Kinder zu sein.

### 7.1 Stärken und Limitationen

Das Instrument *EULE* wurde in der EmTiK-Studie neu entwickelt und den aktuellen methodischen Standards entsprechend überprüft. Die Bildung der Gesamtstichprobe und sämtliche Zuweisungen der Fälle (z.B. zu den Rater\*innen oder zum Doppelrating) erfolgten randomisiert. Die Überprüfung der Gütekriterien umfasste komplexere Verfahren wie konfirmatorische Faktorenanalysen, Messinvarianztests und latente autoregressive Modelle. Die Aussagen der vorliegenden Ergebnisse sind entsprechend belastbar. Grenzen zeigen sich bezüglich der Stichprobengröße (N=65 Lehrpersonen): Aus einer grösseren Stichprobe hätten womöglich noch aussagekräftigere Ergebnisse resultiert. Der Aufwand zur Durchführung eines Ratings mit dem Instrument *EULE* scheint uns mit rund 2.5 Stunden (bei Vorliegen einer Videoaufnahme über 90 Minuten) vertretbar. Allerdings sind eine solide Rater\*innenschulung und eine kontinuierliche Qualitätssicherung unabdingbar. Während auf Ebene der Facetten insbesondere bezüglich der Facette Sprachliche Mittel eine geringe Interrater-Reliabilität erreicht wurde, war diese auf der Ebene des Gesamtkonstrukts *EULE* ausreichend.

### 7.2 Ausblick

Als nächstes Forschungsvorhaben wäre eine Validierungsstudie sinnvoll. Da die mit dem Instrument *EULE* ausgewerteten Daten auf Video vorliegen, könnten sie mit einem anderen Instrument – etwa mit dem Classroom Assessment Scoring System CLASS (Pianta et al., 2005) oder dem Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag B-SFT (Beckerle et al., 2020) – ausgewertet werden, um die konvergente Validität zu überprüfen. Darüber hinaus könnte das Instrument *EULE* in (weiteren) Forschungsprojekten zum Lehrpersonenhandeln eingesetzt und zusätzlich validiert werden, etwa mit Blick auf andere Bildungsstufen und/oder andere Sprachhandlungsmuster (Berichten, Erklären oder Argumentieren). Im Bereich der Professionalisierungsforschung könnte es zur Untersuchung von Bezügen zwischen dem Handeln und dem Wissen von Lehrpersonen eingesetzt werden.

### Literatur

- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-109204>
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau. (2021). Lehrplan Volksschule Thurgau. Gesamtausgabe. Kanton Thurgau. [https://tg.lehrplan.ch/container/TG\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://tg.lehrplan.ch/container/TG_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Bakhtin, M. (1986). *The Problem of Speech Genres. Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2009). Unterrichts-kommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Niemeyer.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup, C. Titz (Hg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*, S. 79–102. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boakye, K. G., Natesan, P., & Prybutok, V. R. (2020). A correlated uniqueness model of service quality measurement among users of cloud-based service platforms. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 55, 102098. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102098>
- Bruner, J. (1983 [2002]). *Wie das Kind sprechen lernt*. Hans Huber.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool class-rooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* [Doktorarbeit, Otto-Friedrich-Universität]. Opus. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-opus4-456821>
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–275). Metzler.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0803\\_5](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0803_5)
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke, & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Cornelsen Scriptor.

- Girolametto, L., Weitzmann, E., & Greenberg, J. (2003). Training Daycare Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Westdeutscher Verlag.
- Hefti, C., Isler, D., & Sticca, F. (2023). Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen – empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(2), 269–284. <https://doi.org/10.57668/phtg-000465>
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg Verlag.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 2015(3), 1–23. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://doi.org/10.21427/ID7CF7R>
- Isler, D. (2014). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern* [Doktorarbeit, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:40025>
- Isler, D., Künzli, S., & Hefti, C. (2015). *Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule FHNW.
- Isler, D., Wiesner, E., & Künzli, S. (2016). «Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. *leseforum.ch*, 2016(1), 1–17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2016/1/558>
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*, 2018(1), 1–20. <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/1/618>
- Isler, D., & Neugebauer, C. (2019). Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In Trägerkonsortium BiSS (ed.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung. Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Konzepte und Berichte aus der Praxis* (S. 14–23). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004688w>
- Isler, D., Hefti, C., Schönberger, J., & Sticca, F. (2024). Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten. Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe. *Didaktik Deutsch*, 57(2024), 27–57. <https://doi.org/10.21248/dideu.734>
- Jungmann, T., & Koch, K. (2013). *Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs. Zwischenbericht 2013*. Universität Rostock.
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121.
- Kannengieser, S. (2015). Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von «Daheim» geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. *leseforum.ch*, 2015(3), 1–28. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/549>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kupietz, M. (2013). Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach, & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 51–66). Peter Lang.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Lotz, M., Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380. <https://doi.org/10.25656/01:11942>
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2022). A comparison of different approaches for estimating cross-lagged effects from a causal inference perspective. *Structural Equation Modeling*, 29(6), 888–907. <https://doi.org/10.1080/10705511.2022.2065278>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Pauli, C. (2014). Ratingverfahren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2014(1), 56–59.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hambre, B. (2005). *Classroom Assessment Scoring System. Manual pre-K*. Brookes Pub.
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K., & Cumenton, S. (2012). Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- R Core Team. (2020). *R* (Version 4) [Software]. <https://www.R-project.org/>
- Rempesger-Kehm, R. (2020). Dialoge und Interaktionen mit Kindern gestalten - Zur Sensitiven Responsivität pädagogischer Fachkräfte. In G. Müller, & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik* (S.178-192). Beltz Juventa.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–59). Juventa.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sacks, H. (1984). On doing “being ordinary”. In J. Atkinson, & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversational analysis* (S. 413–440). Cambridge University Press.
- Schneider, H. (2020). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In E. Wanack (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 62–76). HEP.
- Schoot, R. van de, Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Smith, M., & Dickinson, D. (2002). *User's Guide to the Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit*. Brookes.

- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise* [Doktorarbeit, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Tietze, W., Schuster, K., Grenner, K., & Roßbach, H. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Revidierte Fassung*. Cornelsen Scriptor.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Ite, N., Schönfelder, M., & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 414–430.
- Whorall, J., & Cabell, S. (2016). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education*, 44(4), 335–341.
- Wolak, M. E., Fairbairn, D. J., & Paulsen, Y. R. (2012). Guidelines for estimating repeatability. *Methods in Ecology and Evolution*, 3(1), 129–137. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210X.2011.00125.x>
- Wygotski, L. (1934). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

**Schlagworte:** Kindergarten; Unterrichtskommunikation; Erwerbsunterstützung; Lehrpersonenhandeln; Interaktionsqualität

## L'enseignement des langues dans des classes de l'école enfantine - développement d'un instrument de mesure pour évaluer la qualité de l'étayage des enseignant-e-s dans les interactions quotidiennes

### Résumé

Dans le cadre du projet d'intervention EmTiK, les capacités textuelles orales des enfants ainsi que la qualité de l'étayage des enseignant-e-s ont été observées dans 65 classes. L'article publié ici présente l'instrument « Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln » (EULE). Cet instrument permet d'évaluer l'agir enseignant du point de vue de l'étayage de l'acquisition langagière et il se compose de quatre facettes : Cadrage et contrôle, adaptation, suggestion et moyens linguistiques. Ces facettes ont été évaluées sur la base d'enregistrements vidéo, en combinant une notation de nature holistique et une notation basée sur des critères. La vérification empirique montre que la fiabilité inter-juges est suffisante ; la vérification fait également apparaître une invariance scalaire de la mesure sur les trois moments mesurés, ainsi qu'une cohérence interne élevée. EULE se révèle donc être un instrument fiable pour évaluer la qualité de l'étayage des capacités textuelles orales.

**Mots-clefs :** École enfantine ; communication en classe ; étayage de l'acquisition langagière ; agir enseignant ; qualité des interactions

## L'insegnamento delle lingue nelle classi della scuola dell'infanzia - sviluppo di uno strumento di misurazione per valutare la qualità del supporto degli e delle insegnanti nelle interazioni quotidiane

### Riassunto

Nell'ambito del progetto d'intervento EmTiK, in 65 classi sono state osservate le competenze testuali orali delle bambine e dei bambini e la qualità del supporto da parte degli insegnanti. Questo articolo presenta lo strumento «Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln» (EULE). Lo strumento comprende quattro aspetti: inquadramento e controllo, adattamento, stimolazione e risorse linguistiche. Queste sfaccettature sono state valutate utilizzando registrazioni video in cui una valutazione olistica di base è stata combinata con una valutazione aggiuntiva basata su criteri. L'analisi empirica ha permesso di attestare una sufficiente affidabilità inter-rater, invarianza della misura scalare tra i tre punti di misurazione e un'elevata coerenza interna. L'EULE si dimostra quindi uno strumento affidabile per valutare la qualità dello supporto delle competenze testuali orali.

**Parole chiave:** Scuola dell'infanzia; comunicazione in classe; supporto all'acquisizione linguistica; azioni dell'insegnante; qualità delle interazioni

## Language education in Kindergarten classrooms – development of a measurement instrument assessing the quality of teachers' scaffolding in everyday interactions

### Summary:

In the EmTiK intervention study, children's oral text abilities and the scaffolding quality of their teachers were examined in 65 classrooms. This article presents the instrument «Erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln» (EULE). The construct consists of four facets: framing and control, adaptation, stimulation, and linguistic means. These facets were assessed using video recordings, combining a holistic basic rating with a criterion-guided additional rating. Empirical testing revealed sufficient inter-rater reliability, scalar measurement invariance across the three measurement occasions, and high internal consistency. EULE thus proves to be a reliable instrument for assessing the quality of scaffolding in oral text abilities.

**Keywords:** Kindergarten; classroom communication; scaffolding of language acquisition; teachers' practices; quality of interaction

**Dieter Isler**, Prof. Dr., verantwortet an der Pädagogischen Hochschule Thurgau den Forschungsbereich Frühe Sprachbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind sprachliche Bildungsprozesse, Lehrpersonenhandeln, Alltagskommunikation und Videosequenzanalysen.

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen 1

E-mail: [dieter.isler@phtg.ch](mailto:dieter.isler@phtg.ch)

**Claudia Hefti** ist Dozentin im Fachbereich Deutsch der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Sie arbeitet im Forschungsbereich Frühe Sprachbildung und befasst sich in Forschung und Lehre mit früher Sprachbildung, Unterrichtsinteraktion und Kinderliteratur.

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen 1

E-Mail: [claudia.hefti@phtg.ch](mailto:claudia.hefti@phtg.ch)

**Judith Schönberger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und der Universität Konstanz. Sie befasst sich mit der Entwicklung der Sprache und den exekutiven Funktionen im Kindergartenalter.

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen 1

E-Mail: [jumai0101@icloud.com](mailto:jumai0101@icloud.com)

**Fabio Sticca**, Prof. Dr., ist Professor für Diagnostik und Förderung sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte sind Frühkindliche Entwicklung, Sozio-emotionale Entwicklung, Digitale Medien, Resilienz und Mobbing.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, CH-8050 Zürich

E-Mail: [fabio.sticca@hfh.ch](mailto:fabio.sticca@hfh.ch)